

Mergner, Gottfried

Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 225-230. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Mergner, Gottfried: Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 225-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-224675 - DOI: 10.25656/01:22467

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-224675>

<https://doi.org/10.25656/01:22467>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft

Beiträge zum 12. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 19. bis 21. März 1990
in der Universität Bielefeld

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Volker Lenhart und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1990

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft : vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1990
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 25) (Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 12)
ISBN 3-407-41125-1

NE: Benner, Dietrich [Hrsg]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1990 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41125 1

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

VOLKER LENHART	15
HANS SCHWIER	19
EWALD GIESE	23
KARL PETER GROTEMAYER	27
HANS-JÖRG KÖNIG	29
IOANNIS PIRGIOTAKIS	32

II. Podien

WOLFGANG KLAFKI	
Bericht über das Podium: Pädagogik und Nationalsozialismus	35
HELMUT HEID	
Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft ..	56

III. Symposien: Berichte/Vorträge

DIETRICH BENNER/ULRICH HERRMANN/ECKHART KÖNIG/ JÜRGEN OELKERS/HELMUT PEUKERT/JÖRG RUHLOFF/ALFRED SCHÄFER/ HEINZ-ELMAR TENORTH/PETER VOGEL	
Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion	71
Symposion 2. Bilanz erziehungshistorischer Forschung: Pädagogik und Nationalsozialismus	93
CHRISTA BERG	
Vorbemerkungen: Intention und Begründung	93
JÜRGEN OELKERS	
Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpäd- agogischer Optionen	94

HEINZ SÜNKER	
Nationalsozialistische Herrschaftssicherung durch Sozialarbeit: Destruktion wohlfahrtsstaatlicher Ansätze und hilfepolitischer Diskurse in der „Volkspflege“	98
DAGMAR REESE	
Frauen und Nationalsozialismus. Eine Forschungsbilanz	102
ANDREAS MÖCKEL	
Behinderte Kinder im Nationalsozialismus	105
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Außerhalb der Norm. Behinderte Menschen in Deutschland und Frankreich während des Faschismus. Eine vergleichend-historische Studie	108
ROLF SEUBERT	
Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus ..	112
MARTIN KIPP	
Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“	116
WOLFGANG KLAFFKI	
Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel auto- biographischer Berichte	119
Symposion 3. Bilanz der Jugendforschung	123
LUISE WAGNER-WINTERHAGER	
Bericht über den Teil 1: Jugendforschung als Zeitdiagnose	123 ✓
HANS-UWE OTTO	
Bericht über den Teil 2: Jugendberichte als Fixpunkte der Jugendhilfeforschung	137 ~
KLAUS BECK/ADOLF KELL	
Symposion 4. Bilanz der Bildungsforschung	149
Symposion 5. Bilanz der Erziehungswissenschaft in Europa	169
VOLKER LENHART	
Vorwort	169
CHARLES BERG	
Die Lage der Erziehungswissenschaft in Luxemburg. Versuch einer Bilanz	170' ~

GWEN WALLACE	
Education as an academic discipline in Great Britain	178
JOANNIS PIRGIOTAKIS	
Überblick über die Pädagogische Wissenschaft in Griechenland ..	186
HANS-JÖRG KÖNIG	
Bilanz der Erziehungswissenschaft in der DDR: Befreiung aus der Bevormundung	193
VOLKER LENHART	
Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland	199
Symposion 6. Vergleichende Bildungsforschung: Erträge und Heraus- forderungen	207
RENATE NESTVOGEL	
Vorbemerkungen	207
WOLFGANG HÖRNER	
Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung	210
GERO LENHARDT	
Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien .	215
CHRISTEL ADICK	
Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen	220
GOTTFRIED MERGNER	
Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich	225
PATRICK V. DIAS	
Kritik des idealtypischen Kulturvergleichs in der Erziehungs- wissenschaft im Kontext internationaler Machtstrukturen	231
Symposion 7. Zum Stand der Erforschung von Schulschwierigkeiten .	237
PETER MARTIN ROEDER/MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung	237
MONIKA A. VERNOOIJ	
Vergleichende Untersuchung zur sozialen Einstellung von Grund- und SonderschülerInnen (9–11jährige). Eine erste Teilauswertung	238

KARL HAUSSER/MAX KREUZER	
Identitätsaspekte bei der Diagnose der Lernentwicklung von Grund- und Sonderschülern	243
ULF HAEßBERLIN	
Die Situation von vergleichbar leistungsschwachen Schülern in Regelklassen und in Sonderklassen. Bericht über ein Forschungsprojekt	246
RUDOLF KRETSCHMANN	
Entwicklungsökologische Strategien zur Prävention und zum Abbau von Schulschwierigkeiten	249
ULRICH U. HERMANN	
Gegenkontrolle. Bericht über die Entwicklung eines Fragebogens .	252
DIETER THIEL/KARL-LUDWIG HOLTZ	
Modellüberlegungen zum Schulversagen auf informationstheoretischer Grundlage	254
KARL-LUDWIG HOLTZ	
Informationsintegration und Schriftspracherwerb. Diskussion empirischer Befunde	257
UDO KULLIG/RALF SIEGER/FRIEDRICH MASENDORF	
Trainingsprogramm: Schriftliches Multiplizieren (Euro-Mulli) ...	259
DIETHER HOPF	
Schulschwierigkeiten ausländischer Kinder während der Migrationszeit und nach der Rückkehr in die Heimat	262
HANS MERKENS	
Schulschwierigkeiten von Aussiedlerkindern	265
KURT AURIN	
Schwierigkeiten von Lehrern mit der Schule	267
HELMUT A. MUND	
Probleme der Schullaufbahnsteuerung an Gesamtschulen im Anschluß an die KMK-Regelung	270
Symposium 8. Emanzipation, Technik Geschlechterbildung: Bilanz der Probleme und Perspektiven in der Weiterbildung	275
EKKEHARD NUISSL	
Vorbemerkung: Mündigkeit als Machtfrage	275
PETER FAULSTICH/HANNELORE FAULSTICH-WIELAND	
Probleme der Technikbildung	276 ✕
CHRISTIANE SCHIERSMANN	
Berufliche Weiterbildung von Frauen. Problemanalyse und Forschungsfragen	283 ✕

VERENA BRUCHHAGEN	
Qualifizierung für die Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit	290
ERHARD MEUELER	
Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar?	295
Symposium 9. Bilanz der pädagogischen Tourismusforschung	303
KLAUS PETER WALLRAVEN	
Einleitung	303
FRANZ PÖGGELE	
Erlebnisreisen im Jugendtourismus	305
BÄRBEL SCHÖTTLER	
Abenteuer „Sport“. Sportabenteuer auch im Tourismus?	307
UWE UHLENDORFF	
Zur Gestaltung von Lebensthemen im Kontext lebendigen Erlebens – Erfahrungen aus einem erlebnispädagogischen Projekt	310
Ueli MÄDER	
Sanfter Tourismus zwischen Theorie und Praxis	313
ROLAND GÜNTHER/JANNE GÜNTHER	
Unser Konzept des multikulturellen Reisens – ausgedrückt in Reisebüchern: Volkstümlich – multiperspektivisch – multikulturell	316
WINFRIED RIPP	
Entziffern, was man sieht. Neue Konzeptionen der Stadtaneignung für Touristen und Einheimische – „Stattreisen Berlin“	320
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Berufsbild Reiseleitung und Gästeführung im europäischen Vergleich	323
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Wer lernt nichts auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen	327
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Defizite pädagogischer Tourismusforschung	331
IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	337

- WALLERSTEIN, I.: Aufstieg und künftiger Niedergang des kapitalistischen Weltsystems. Zur Grundlegung vergleichender Analyse. In: SENGHAAS, D. (Hrsg.) Kapitalistische Weltökonomie. Kontroversen über ihren Ursprung und ihre Entwicklungsdynamik. Frankfurt/M. 1979, S. 31–67.
- WALLERSTEIN, I.: Klassenanalyse und Weltsystemanalyse. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen 1983, S. 304–320.

Anschrift der Autorin:

Dr. Christel Adick, Löhbergstr. 7, 5905 Freudenberg

GOTTFRIED MERGNER

Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich

1. Theoretische Konsequenzen aus der Krise einer Pädagogik mit der „Dritten Welt“

Trotz intensiver erziehungspraktischer Anstrengungen geht in allen Entwicklungsländern die Schere zwischen den bislang entwickelten Erziehungskonzepten und der gesellschaftlichen Entwicklung mehr und mehr auseinander. Die Hilflosigkeit der Erziehungsstrategien gegenüber der Not und den katastrophalen Entwicklungen in diesen Ländern stellt auch die Erziehungswissenschaft in Frage. Dies gilt in gleicher Weise für die in ihren Konsequenzen unbegriffenen „Erfolge“ der westlichen Erziehung bei der Dynamisierung der industriellen, gewaltproduzierenden Entwicklung von Technik, Wirtschaft und Politik in den industriellen Zentren.

Wo aber die Konflikte der armen und reichen Länder aufeinanderstoßen, wo die ungerechten Verhältnisse unberechenbare Konflikte erzeugen, blamieren sich die vorhandenen pädagogischen Reform-Rezepte unübersehbar. Die neue Konjunktur-Wissenschaft „interkulturelle Pädagogik“ kann nur hilflos den wachsenden Bedarf an konfliktregelnder Erziehung aufzeigen. Die Konflikte selbst zwischen den verschiedenen Lebenswelten, zwischen den verschiedenen kulturellen Orientierungen sind anscheinend mit erziehungswissenschaftlichen Mitteln kaum zu beseitigen. Ungelöste soziale, ökonomische, politische und geschichtliche Probleme füllen sich ideologisch-ethnisch auf, da die aggressiv verteidigte ethnische Identität die letztmögliche Erfahrung von individueller Würde bietet und so zum Halt für die sozial Schwachen und gesellschaftlich Verängstigten wird.

Statt den Markt weiterhin mit immer neuen „praktischen“ Erziehungs-Rezepten und Projekten zu überschütten, scheint es mir daher notwendig, theoretisch neu über die Bedingungen subjektiven Lernens, über regionale und allgemeine Lernbedingungen, über Lernkommunikation und Lerngrenzen nachzudenken.

Der Themenbereich der Erziehungswissenschaft umfaßt nicht nur die Anpassung der (jungen) Menschen an die von der älteren Generation geprägte und beherrschte Realität. Der Begriff der „Erziehung“ umfaßt auch die Frage nach dem Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft und – als Lernbegriff – die Frage nach der Veränderbarkeit der Realität durch die betroffenen und lernfähigen Menschen. In der Spannung zwischen Anpassungs-Erziehung und Lern-Pädagogik muß sich die Erziehungswissenschaft ständig neu definieren. Unter Lernen verstehe ich die Aneignung und Veränderung der Wirklichkeit über „begriffene“, subjektive und kollektive Lebensinteressen in bestimmten geschichtlichen Situationen.

Dieser Lernbegriff mutet die Lösung der materiellen Probleme, die Bewältigung der geschichtlichen Erblasten den Menschen selbst, als lernfähigen Wesen, zu. Dabei stellen sich folgende Fragen: Unter welchen Bedingungen werden (oder bleiben) Menschen „lernfähig“? Welche Aufgaben stellen sich dabei den Erziehungswissenschaften? Und: Wie können subjektive und kollektive Lernbedingungen erkannt und verbessert werden? Welche Bedeutung haben die kollektiven Erinnerungen und Erfahrungen und die kollektive Kommunikation für die subjektiven Lernprozesse?

2. Womit soll sich heute eine europäische Erziehungswissenschaft beschäftigen, die sich die „Dritte-Welt“-Problematik zum Gegenstand gewählt hat?

Wichtige Gründe für die europäische Wissenschaft, sich mit den Problemen der „Dritte-Welt-Länder“ zu beschäftigen, liegen in der ununterbrochenen Wirkungsgeschichte der europäischen Expansion und in den dadurch erzwungenen Beziehungen dieser Länder zu Europa. Nur die Tatsache legitimiert den „Block-Begriff“ „Dritte-Welt“, der die reiche Vielfalt des größten Teiles der Welt begrifflich entdifferenziert¹. Der europäische Wissenschaftler war und ist sich seiner eurozentristischen Vernetzung nicht immer bewußt. Doch ohne das Bewußtsein seiner Vernetzung kann es mit ihm keinen Dialog und für ihn keine Verständigung mit dem Fremden geben.

Die fortdauernde europäische Expansion produziert im „Inneren“ den begriffslosen Menschen und nach „außen“ die unbegriffenen, expansiven Gewaltverhältnisse. Über die Politik, die Medien, die Wissenschaften formulieren sie sich zu zweckrationalen Diskursen über die „Welt“, zu Bildern, die jede Differenzierung und Auseinandersetzung überlagern. Lernen in den Dritte-Welt-Ländern bedeutet aber umgekehrt auch, die Folgen der europäischen Expansion in den eigenen sozialen Lern- und Erfahrungsbereichen zu erkennen. Die Erforschung der Macht-Zentren durch die Wissenschaften in den erzwungenen Peripherien gehört daher zu den „interkulturellen“ Lern-Voraussetzungen. Die Rückbesinnung auf die „eigenen kultu-

rellen Wurzeln“ ohne die Reflexion der aufgezwungenen Einflüsse verkommt zu Gemeinschaftsideologien, zur ideologischen Ausgrenzung unangepaßter Erinnerungen, zum politisch manipulativen Instrument dominanter „einheimischer“ Interessen.

Die „Trauerarbeit“ über die Folgen der Expansionsgewalt kann zu produktiven Forschungsk Kooperationen und zur Kommunikation zwischen den Peripherien und den Zentren führen.

3. Was bedeutet der Begriff der „Kultur“ für den Lern- Begriff, und wie bestimmen sich die Grenzen und Grenzüberschreitungen in „Kulturen“?

Die Voraussetzung einer lebendigen, kulturellen Vielfalt in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft wäre, daß sich die kulturellen Gemeinschaften in einer offenen Gesellschaft gleichberechtigt durch subjektive Zuordnung ständig neu konstituieren und miteinander vermischen könnten – ohne ihre Inhalte erst in tauschbare Wertform umwandeln zu müssen. Kommunikation unter den Bedingungen einer dynamischen Geschichte (der wir nicht entweichen können) setzt Lernen voraus. Lernen aber Subjektivität und Solidaritätsformen, die auf Kooperation und Vielfältigkeit basieren.

Daher hat BORRELLI 1986 recht, wenn er konstatiert, daß heute ein nicht verdinglichter Kulturbegriff vor allem ein kritischer „Begriff“ sei und „Begreifen“ bezwecke. Der Kultur-Begriff beziehe sich in pädagogischer Absicht nicht auf eine definierte oder vorhandene Realität, auf definierte Kulturen, sondern auf die Perspektiven einer zu schaffenden Gesellschaft, in der keine Kultur-Industrie und keine kulturell definierten Zwangsgemeinschaften mehr zu existieren brauchen, eine Gesellschaft, die die Entfaltung der subjektiven Lebensgemeinschaften in menschlicher Vielfalt ermöglicht. Dieser Kultur-Begriff setze die begriffene Existenz voraus. Nur das denkende und handelnde Subjekt habe heute „seine“ Kultur und zwar nur seine eigene und diese nur als Begriff. In diesen Begriff müssen die kollektiven (geschichtlichen) Lernerfahrungen und die Neugierde nach der Vielfalt menschlicher Möglichkeiten selbstkritisch eingehen. BORRELLI verweist in diesem Zusammenhang auf die Grenzen dieser Pädagogik. Nur wo Menschen über die Grenzen hinaus, in die sie hineinsozialisiert, kultiviert oder erzogen worden sind, begrifflich miteinander kommunizieren, sind kulturelles Selbstverständnis und kulturelles Fremdverstehen möglich. Der Erziehungswissenschaft bleibe die Wahl, entweder eine Methode zur Absicherung vorgegebener gesellschaftlicher Interessen durch die Vermittlung und Fixierung der herrschenden Begriffe, Symbole oder Regeln zu sein, also als Definitionsmacht zu wirken (und damit als Ideologien-Produzentin zu funktionieren), oder sie führe zu offenen Lernsituationen, in denen die Perspektiven der Veränderung und die Überwindung der gesellschaftlichen, überlieferten Grenzen und damit auch der kulturellen Grenzen zur Sprache gebracht werden können. Erziehungswissenschaft diene entweder den Zielen der „Grenzüberschreitungen“ (emphatischer Lernbegriff) oder werde zur Methode der gesellschaftlichen Grenzsicherung im herrschenden Interesse². Interkulturelle Kommunikation sei da-

her zuerst einmal begriffliche, begriffene Kommunikation. Die Methodik einer auf Begriffsbildung basierenden Didaktik zielt auf den Abbau von Autorität, auf eine freie Entfaltung der subjektiven und kollektiven Fähigkeiten und auf eine solidarische, kooperative Praxis hin. PAULO FREIRE hat dieses didaktische Konzept bei seinen Alphabetisierungskampagnen anzuwenden versucht. Er fand die Vorbilder seiner „Pädagogik der Befreiung“ in den Traditionen der europäischen Reform-Pädagogik.

In diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, daß z.B. bei der Diskussion um die „Grundbildung“ viel zu wenig die systembedingten Lernbarrieren und Lerngrenzen (wie z.B. Prügelstrafen, zu große Klassen, selektierende Notengebung, Individualisierung der Bildungswege, erfahrungsfremder Unterricht, fehlende muttersprachliche Unterweisung usw.) mitbedacht werden. Damit werden die Mißerfolge der Bildungsreformen in den „Dritte-Welt-Ländern“ allein auf die ökonomischen Fragen reduziert und damit in ihrem Kern mißverstanden.

Denn Lernen ohne Vertrauen in die eigenen Kräfte und ohne Hoffnung auf die möglichen Veränderungen der subjektiven und kollektiven Lebensumstände erstickt im gemeinschaftlichen, autoritären Drill, endigt im individuellen Versagen oder in der kollektiven Resignation.

(1) Die Theorie der sozialen Lerngrenzen

PIAGET hat sich selber als Soziologe verstanden. Der Grund für die Selbsteinschätzung PIAGETS liegt nicht zuletzt in der gesellschaftlich-kulturellen Bedeutung, die er dem Prozeß des Übergangs vom Imitationslernen über das Identifikationslernen zum begrifflichen Lernen in der Kindheitsentwicklung beigemessen hat. Für unseren Zusammenhang ist dabei wichtig: Die Entfaltung des Begriffs wiederholt sich in der Geschichte jedes Einzelnen als seine eigene Lern- und Entwicklungsgeschichte. Damit sind folgende Behauptungen gesetzt:

Den Großteil unserer menschlichen Äußerungs-Fähigkeiten erlernen wir über die Nachahmung in personellen Beziehungen. Dies führt zu personalen Identitätsbindungen, die (als kulturelle Bindungen verwechselt) dem Subjekt sein ganzes Leben zu eigen sind. Doch erst über den Begriff, das Werturteil und die reflektierten Tätigkeiten erlernen wir die Handhabung und Veränderung des so Erlernten. Während der individuellen Lerngeschichte gehen über das Imitationslernen und das Identifikationslernen die vorbegrifflichen, sozialen und individuellen Ambivalenz-Erfahrungen mit in die Begriffsbildung ein. Damit erlernt das Subjekt seine gesellschaftlich bedingte Begrenzung, aber auch die Aufforderung zur Grenzüberschreitung. Denn im Lernen werden die gesellschaftlichen, entfremdeten Verhältnisse und ihre Möglichkeiten als Ambivalenzen von Lust und Versagen, von Erotik und Frustration, von Geborgenheit und Kälte, von Abhängigkeit und Freiheit in das Individuum transportiert. Lernen umfaßt daher nicht nur das Begreifen der ansozialisierten Grenzen und die vernünftige Grenzüberschreitung, sondern auch den lustvollen „Tanz“ auf den lockenden, verführerischen Grenzen des eigenen (geschichtlich begrenzten) Lebens, hinter denen sich die ungewissen geschichtlichen Möglichkeiten verbergen.

Die fixierten Spannungen zwischen den gesellschaftlichen Erfahrungen, Problemen und Lösungsversuchen, die das Individuum über personale Erfahrungen und über seine Begriffe bei der Suche nach seinen persönlichen Lebensentwürfen übernimmt und seine subjektiv begrenzte Freiheitslust, bezeichne ich als „soziale Lerngrenzen“ (ADLER, A. 1976). In ihnen vergegenständlichen sich die gesellschaftlichen Erfahrungen, ihre Institutionen und Problemlösungen und individualisieren sich so. Diese sozialen Grenzen reproduzieren sich in den Individuen über die Rituale des Alltags und über die sozialen Gewohnheiten, über sprachliche Wiederholungen und über das soziale Verhalten („Habitus“). Ebenso aber vergegenständlichen sich die gesellschaftlich überlieferten Lüste, Verlockungen, Träume und Utopien in ihnen. Die Überwindung der sozialen Lerngrenzen setzt den vernünftigen Zweifel, aber auch das emotionale Ungenügen am Vorhandenen, an den sozialen Gegebenheiten voraus. Die Begriffe dienen dabei der Annäherung, der Auflösung, nicht der Fixierung der Ambivalenzen.

(2) Lernen am Fremden und mit dem Fremden

Wenn Lernen in der Spannung von begriffener Wirklichkeit und wunschbesetzter Grenzüberschreitung steht, gehören die vielfältigen kulturellen Verunsicherungen, die Fremdheit, die Schmerzen der Geburt und des Todes, die Erotik ebenso zum Lernbegriff wie die Fähigkeiten, über die eigenen materiellen Lebensinteressen und Lebensbedingungen nachzudenken und für sie zu kämpfen. Um die heutige Realität zu begreifen, muß noch dazu das gewaltsame Verhältnis von zentraler Rationalität und regionaler Vernünftigkeit, von industrieller Expansionsgewalt und regionaler Abhängigkeit begreifbar werden.

Diese schwer durchsichtige vielschichtige Dimensionalität der Wirklichkeit, die individuelle Vermischung ihrer Botschaften in Abwehr und Lust, mit Ängsten und in Neugierde verkomplizieren den Lernprozeß für den Einzelnen wie für Kollektive. Nur die ständige Kommunikation bietet dabei Orientierungen und Auswege. Die Angst vor der Kommunikation macht das isolierte Individuum lernunfähig. Es sind daher solidarische, kollektive Lernbedingungen notwendig, durch die die scheinbare Eindeutigkeit des herrschenden Diskurses kommunikativ gebrochen wird und die Vielfalt der kulturellen Fragen und Experimente – jenseits der Angst – zur Sprache kommen können. Die Macht des Faktischen, die „Sachzwänge“, zeigen sich dagegen diktatorisch, setzen sich als unumstößliches Naturgesetz oder als politische Gewalt. Sie verhindern über angstbesetzte, ideologische Grenzziehungen die Kommunikation zwischen den verschiedenen Lern- und Lebensbereichen mit ihren verschiedenen kulturellen Orientierungen.

Eine Pädagogik, die sich auf subjektive und kollektive Lernprozesse beziehen will, ist widerspenstig gegen Grenzziehungen und aufmüpfig gegen etablierte Definitions-Gewalt. Sie zeichnet sich durch Neugierde und Vermischungsbereitschaft, Autoritätsabbau und Solidarität aus.

4. Resümee

Der Blick in die Fremde in uns und außerhalb löst Angst aus, der unsere Wissenschaft – analog zur europäischen Vernunft – mit Abwertungen, mit definitiven Erklärungsmodellen oder technischen Rezepten begegnet. Dabei wird das Fremde, das Unbekannte in uns und in der Ferne gleichermaßen über die Definitionen abgegrenzt und seine sinnentleerten Orte „vernünftig“ beschrieben und behandelt. Dies ermöglicht systemkonforme Erziehung und Erziehungswissenschaften. Sie verhindert aber den Blick auf die subjektiven und kollektiven Lernmöglichkeiten, Lernbedingungen und Lerngrenzen. Statt auf eine „realitätstüchtige“ Wissenschaft setze ich daher auf die Entfaltung wissenschaftlich geförderten Lernens: Auf ein Studium des Möglichen und des Verhinderten. Eine solche Wissenschaft ist selbstverständlich auch „empirisch“ und auf jeden Fall begrifflich. Ob sie aber eine exakte Wissenschaft sein kann, bezweifle ich. Sie wird die Forderung nach Kommunikationsfähigkeit und nach Kommunikationsbereitschaft nicht nur an ihre Untersuchungsobjekte stellen – sondern in methodischer und theoretischer Absicht – vor allem an sich selbst.

Anmerkungen

- 1 Wie falsch solche „Blockbegriffe“ werden können, zeigen aktuell die lange durch den Begriff „Sozialistische Länder“ verdeckten Differenzierungen im „Ostblock“. Die Entdifferenzierung der „Dritten Welt“ und vor allem Afrikas durch „Mitleid“ und „Unterentwicklung“ verdeckt in ideologischer Absicht die vorhandene Vielfalt.
- 2 Bei dem Grenzbegriff beziehe ich mich auf SARTRE: Erst das Begreifen meiner geschichtlichen Bedingungen ermöglicht mir den Schritt zur Subjektivität: zur Grenzüberschreitung, die als Möglichkeit undefiniert und damit Freiheit ist.

Literatur

- DEMELE, I.: Abstraktes Denken und Entwicklung. Der unvermeidliche Bruch mit der Tradition. Frankfurt/M. 1988.
- ADLER, A.: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Frankfurt/M. 1974.
- BORRELLI, M.: Interkulturelle Pädagogik als Bildungstheorie. Und: Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff. In: BORRELLI, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven. In: TUMAT, A.J. (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Bd. 4, Baltmannsweiler 1986, S. 1–36.
- SARTRE, J.P.: Marxismus und Existenzialismus. Versuch einer Methodik. Reinbek 1964.
- SARTRE, J.P.: Der Idiot der Familie. GUSTAVE FLAUBERT 1821 bis 1857. 5 Bde. Reinbek 1977–79.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gottfried Mergner, Westernstr. 7, 2900 Oldenburg